

Significados e perspectivas do insucesso escolar no ensino profissional em Portugal

António Bernardo Morais Pinto

João Paulo Ferreira Delgado

Alcina Manuela de Oliveira Martins

Resumo

A finalidade deste artigo é refletir criticamente sobre as características dos cursos profissionais de cariz científico-tecnológico do ensino profissional em Portugal e apontar alguns vetores de atuação que contribuam para o sucesso educativo desse tipo de ensino. O insucesso escolar no ensino profissional de nível secundário resulta de um conjunto de relações causais que interagem no seu desenvolvimento. Metodologicamente, os dados foram recolhidos através de questionários aplicados aos alunos e docentes do ensino profissional e por intermédio da realização de entrevistas com os professores diretores dos diferentes cursos profissionais, em três escolas secundárias do distrito do Porto. As análises correlacionais e as contingências demonstraram diversas relações de interdependência no desenvolvimento do insucesso escolar, constatando-se que dos 638 alunos que estão a frequentar o ensino profissional, 249 acumulam retenções modulares. A taxa de sucesso dos alunos com início em 2007/2008 e conclusão em 2009/2010 é muito baixa.

Palavras-chave: Percurso escolar; Ensino profissional; Insucesso escolar.

Meanings and perspectives of the school failure on the vocational education in Portugal

Abstract

The purpose of this article is to reflect critically on the characteristics of the scientific-technological professional courses vocational education in Portugal and point out some lines of action that contribute for the educational success of this type of education. The school failure in vocational education at the secondary level is the result of a set of causal relationships which interact in its development. Methodologically, the data were collected through questionnaires provided to students and teachers from vocational education, and through interviews with the directors from different professional courses in three secondary schools within the Porto district. The correlational analyzes and contingencies showed various interdependencies in the development of school failure, noting that out of the 638 students

that are attending vocational education, 249 accumulate withholdings of modules. The success rate of students starting in 2007/2008 and completion in 2009/2010 is very low.

Keywords: Vocational education; Representations; School failure.

Introdução

O rendimento/insucesso escolar dos alunos do ensino profissional de nível secundário, em estudo, foi determinado pelas retenções modulares e pelas taxas de conclusão obtidas pelos seus alunos em relação ao tempo completo de formação correspondente ao ciclo de três anos, com início em 2007/08 e conclusão 2009/10. No ensino profissional das escolas secundárias, os indicadores nacionais de insucesso escolar, para além de elevados, têm sido uma constante ao longo dos tempos.

Em 2004/05 foi introduzida uma revisão curricular no ensino secundário que teve como grande objetivo alargar o ensino profissional a todas as escolas secundárias do sistema educativo, reocupando desde logo o espaço pedagógico do ensino tecnológico secundário em fase de extinção nas escolas secundárias. Decorrida quase uma década, impunha-se conhecer e analisar não só o funcionamento dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas mas também verificar em que medida os objetivos relacionados com a sua implementação foram cumpridos, nomeadamente em termos de abandono e insucesso escolar, já que “o futuro de qualquer reforma cumpre-se nas instituições e nas salas de aula” (PERRENOUD, 2003, p.18).

O insucesso escolar é um conceito não só complexo e relativo como de difícil definição, embora a sua manifestação só tenha verdadeiramente sentido quando observado no seio de uma dada instituição escolar. Revela-se, objetivamente, sempre que qualquer aluno manifesta dificuldades constantes em acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens. Além do mais, é normalmente perspectivado a partir de indicadores quantificáveis, nos quais se incluem as taxas de aprovação/reprovação, retenção, desistência ou abandono escolar, mas também a partir de outros indicadores, porventura mais subjetivos e de natureza mais qualitativa, como aqueles que permitem verificar o nível de desadequação entre os conteúdos que são transmitidas pela escola e as aspirações dos alunos, assim como a ausência de articulação entre estes e as necessidades do sistema social.

Na perspectiva de se compreender esse tipo de insucesso escolar, procurou-se o envolvimento de três Escolas Secundárias com ensino profissional do Concelho do Porto, que

apresentam em comum uma forte tradição na lecionação do ensino técnico profissional ao longo da sua existência. Inquiriu-se um universo de 638 alunos dessas três escolas secundárias, de referência com ensino profissional, com o objetivo de se conhecerem as representações dos alunos sobre esse tipo de ensino e o seu desenvolvimento científico-pedagógico como via de ensino profissionalizante.

Insucesso escolar, um conceito multifacetado

Etimologicamente, a palavra insucesso resulta do latim *insucessu(m)*, que significa “malogro; mau êxito; falta de sucesso ou falta de êxito, desastre, fracasso” (COSTA & MELO, 1994), embora habitualmente seja referenciada, por analogia, ao termo sucesso. Este advém do latim *succesu(m)*, que corresponde entre outros significados a “chegada, resultado, triunfo” (MACHADO, 2003). Verifica-se, portanto, que os termos *succeso* e *insucesso* detêm significados positivos e negativos, que se relacionam com a ação e os resultados obtidos.

Não existindo uma unidade semântica na definição de insucesso escolar, Benavente (1990), a partir de diversos estudos, reuniu para essa designação vários termos, dos quais se salientam: reprovações, atrasos, repetência, abandono, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso. Acrescentou, ainda, as expressões: “mau aproveitamento; mau rendimento; mau rendimento escolar” (*idem*, p.15). Perante essas terminologias, Rovira (2003, p.83) salienta que o termo *insucesso escolar* “parece aludir a um déficit pessoal que está muito longe de ser a causa principal da maior parte do chamado fracasso escolar”.

Verifica-se, portanto, a existência e a atribuição de vários significados ao termo insucesso escolar, o que confirma a extensão de um problema que em termos oficiais é apenas avaliado pelo critério pedagógico dito *objetivo* baseado nos resultados escolares. Todavia, Cortesão e Torres (1990, p.35) consideram que, para além da “repetência e abandono escolares, indicadores através dos quais tradicionalmente se define o insucesso escolar, existem outros aspectos reveladores do mal-estar dos alunos na instituição escolar, tais como a agressividade, o desinteresse, a violência e a delinquência”. Por outro lado, a incapacidade de mobilização dos conhecimentos adquiridos após a conclusão da escolaridade é também um indicador a considerar e que evidenciam que a educação não se cumpriu. Formosinho (1991, p.178), embora também considere que se possam atribuir vários significados ao insucesso escolar, salienta que o sucesso escolar do aluno é aquele que é entendido como “o sucesso do

aluno certificado pela escola”, proposição que sugere que o insucesso é veiculado pela não certificação escolar.

Apesar do conceito de insucesso escolar ter diferentes interpretações, consoante o sistema educativo em presença, no contexto da União Europeia

o insucesso escolar traduz a incapacidade do sistema educativo em assegurar uma verdadeira igualdade de oportunidades, não obstante os esforços desenvolvidos nesse sentido. Traduz igualmente a dificuldade do sistema em compatibilizar uma educação de qualidade com uma educação para todos, capaz de assegurar a cada um uma parte ativa na sociedade (EURYDICE, 1995, p.49).

Não obstante a diversidade de contributos sobre o conceito insucesso escolar e das diferentes perspectivas que proporcionam, Sil (2004) considera que a situação de insucesso escolar implica uma multiplicidade e uma enorme variedade de causas, cuja origem tanto pode estar centrada no aluno e seu ambiente restrito, como na sociedade a que pertence, como na própria escola ou no sistema educativo.

A multiplicidade de causas gera uma diversidade de definições. O sistema de ensino francês considera existir insucesso escolar quando se verificam saídas do sistema educativo sem qualquer qualificação. A sua quantificação tem como base as dificuldades de aprendizagem demonstradas e que impedem os alunos de uma determinada idade atingirem as competências e os conhecimentos exigidos. Nessa perspectiva, o indicador utilizado para medir a extensão do insucesso escolar é a taxa objetiva de retenção (PEPT 2000, 1995). A dificuldade em atingir os objetivos definidos para o ensino básico é o indicador utilizado pela Espanha para definir o seu insucesso escolar. Na Grécia (PEPT 2000, 1995), o insucesso está associado ao nível de desenvolvimento dos alunos, estimado através de diferentes modalidades de avaliação que têm por referência as metas e os objetivos curriculares definidos, tal como é entendido em Portugal.

Na Dinamarca (PEPT 2000, 1995), onde não se pratica a retenção ao longo dos nove anos de escolaridade, a expressão *insucesso escolar* significa desequilíbrio entre as capacidades e as aptidões dos alunos face ao benefício que estes retiram do ensino. No País de Gales, utiliza-se o termo *under-achieving*, e na Irlanda do Norte, a expressão *no achiever* ou *lower achievers*. Ambas as situações significam incapacidade manifestada pelo aluno no desenvolvimento das suas competências individuais. Na Alemanha, embora o insucesso não esteja claramente definido, a sua estimativa é também calculada pelas taxas de retenção e do abandono escolar, tal como acontece na Itália – embora neste país o termo *dispersione*

scolastica seja referido como a incapacidade manifestada pelo aluno em adquirir os conhecimentos considerados básicos para determinado nível de ensino (PEPT 2000, 1995).

Globalmente, as discrepâncias apresentadas pelos diferentes Estados tornam evidente a relatividade do conceito, que varia em função do sistema educativo implementado, das tradições educativas, das exigências curriculares e das próprias modalidades de avaliação, pelo que falar de insucesso escolar significa valorizar aspectos que condicionam negativa ou positivamente o fenómeno, em conformidade com determinado contexto educativo. Assim, o insucesso escolar poderá ser analisado como um indicador das funções e funcionamento do sistema de ensino mas também como um efeito dos sistemas de ensino.

No início, a maioria das causas explicativas do insucesso baseavam-se na teoria dos *dotes* individuais ou na teoria *meritocrática*, que evidenciavam a existência de uma relação muito direta do insucesso com fatores estritamente relacionados com o próprio aluno, tais como capacidades, motivação e herança genética (MARTINS & CABRITA, 1991; FORQUIN, 1995; BENAVENTE, 1998). Outros estudos, posteriores, colocam a centralidade do insucesso em fatores estritamente sociais e culturais (teoria do *handicap* sociocultural), uma vez que o insucesso aparece sempre associado à origem social do aluno e à sua maior ou menor bagagem cultural à entrada para a escola (TOUTKOUSHIAN y CURTIS, 2005). Essa perspectiva procura explicar o insucesso escolar segundo o conceito de *handicap*, ou privação sociocultural, no pressuposto de que o aluno proveniente de um meio considerado desfavorecido não dispõe das bases culturais necessárias ao sucesso (BRADLEY y CORWYN, 2002; SIL, 2004).

Mais recentemente, emergiram novos estudos que explicam o insucesso através da teoria *sócio-institucional*, que considera que as causas do insucesso escolar são múltiplas mas também por vezes contraditórias e relacionadas com múltiplos fatores. O sucesso académico depende do próprio aluno e do nível socioeconómico e cultural da família, mas também depende das características das escolas e dos elementos que nela trabalham, da sua organização e gestão (ITURRA, 1990; PIRES, FERNANDES e FORMOSINHO, 1991; OVEJERO, 2003; PEREIRA, 2005).

Existe, atualmente, consenso sobre a ineficácia das interpretações centradas em uma única dimensão explicativa das diferentes situações de insucesso escolar (MARCHESI y MARTIN, 2002; ADELL, 2002). Nessa visão, Soares (2008) propõe um modelo conceitual que relaciona a existência de cinco estruturas associadas ao desempenho cognitivo dos alunos, que vão do próprio aluno, passando pela família e pela escola, incluindo a rede ou sistema a que está associada até a sociedade em geral, acrescentando que tanto os fatores intra escolares

como os extras escolares estão ligados ao desempenho dos alunos. A sua análise, mesmo quando restringida apenas aos fatores relacionados com a própria escola, demonstrou que o modelo evidencia a existência de tantos fatores escolares associados ao desempenho dos alunos que nenhum deles é capaz de garantir, isoladamente, bons resultados escolares. Considera, ainda, que a maior ênfase concedida aos fatores específicos de insucesso, em determinados momentos históricos, parece que se deve atribuir mais à fé daqueles que os advogam do que propriamente a evidências científicas.

Nesse entendimento multidimensional, Reynolds e Teddlie (2000) identificam alguns estudos sobre rendimento escolar que demonstram que 12 a 15% da variação do rendimento individual dos alunos parece estar intimamente relacionada com as características da organização e do funcionamento da própria escola, com as suas práticas disciplinares e pedagógicas e com a formação e as condições do trabalho docente, embora o contexto sociocultural dos alunos acaba por explicar uma percentagem bastante superior.

Referem, ainda, que os conhecimentos iniciais dos alunos no início de uma nova fase educativa representam uma mais-valia com elevado poder sobre os resultados finais. Apesar dessas conclusões, o certo é que mais da metade da variação dos resultados dos alunos continuava diretamente relacionada com as diferenças individuais dos alunos. Por outro lado, essas diferenças individuais estavam ainda determinadas pela interação de múltiplos fatores, nomeadamente fatores de natureza social, cultural, familiar e individual (cognitivos, afetivos e motivacionais) remetendo, estes últimos, para a influência, embora relativa, de fatores hereditários e ambientais, mas impossibilitando o estabelecimento de uma hierarquia de influências entre as suas principais dimensões, inviabilizando, portanto, o conhecimento dos fatores mais determinantes.

Se a origem social do aluno está intimamente associada às taxas de insucesso e de abandono escolar (DETRY & CARDOSO, 1996), os conhecimentos prévios dos alunos parecem de fato emergir como uma variável preditora do sucesso escolar ao longo do próximo ciclo de escolaridade, conforme salientam Nóvoa e Ribeiro (2005), por condicionarem os níveis de atenção, percepção, compreensão e organização da nova informação a aprender.

Em uma lógica construtiva, os conhecimentos prévios dos alunos constituem como que uma espécie de andaime sobre o qual se edificam ou se constroem as aprendizagens posteriores (ROSÁRIO, 2005). Essa base de conhecimentos, quando sólida, é mais valorizada por diversos e diferentes autores do que propriamente as estratégias de aprendizagem utilizadas para a compreensão, organização, memorização e consolidação de novos conhecimentos.

Os cursos profissionais em Portugal

As escolas profissionais (EP) são entidades com competência para ministrar os cursos profissionais criadas em 1989 pelo Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, e resultaram da iniciativa da sociedade civil, designadamente autoridades autárquicas, empresas ou associações empresariais e sindicatos, entre outras organizações. Embora sujeitas à tutela científica, pedagógica e funcional do Ministério da Educação, as EP desenvolvem as suas atividades culturais, científicas, tecnológicas e pedagógicas de forma autónoma. Não possuem fundos próprios e, portanto, têm funcionado com verbas adquiridas anualmente através de projetos apresentados ao QCA III (Terceiro Quadro Comunitário de Apoio) e, atualmente, com apoios do Estado e do POPH (Programa Operacional Potencial Humano), que concretiza a agenda temática para o potencial humano, inscrita no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN). Esse documento programático enquadra a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal no período compreendido entre 2007-2013.

Em conformidade com o art.º 16 da Lei de Bases do Sistema Educativo, as escolas profissionais possuem os seguintes objetivos:

- Diversificar a oferta de formação escolar posterior à conclusão da escolaridade obrigatória, formulando vias de formação alternativa ao ensino secundário regular, muito dependente para o prosseguimento de estudos superiores;
- Estruturar a formação profissional inicial dos jovens;
- Constituir um subsistema alternativo do ponto de vista institucional e organizacional, gozando de autonomia administrativa, financeira e pedagógica.

O ensino profissional, oferecido pelas EP, é orientado para as necessidades locais e regionais possuindo, para tanto, uma formação tecnológica e prática, em uma lógica de qualificação certificada que procura responder aos projetos locais, regionais e nacionais de emprego e desenvolvimento sustentado (Decreto-Lei n.º 26/89). A característica distintiva desses cursos reside na articulação entre a formação profissional inserida no sistema educativo e no mercado de trabalho (CERQUEIRA & MARTINS, 2011).

A partir do ano letivo de 2004/2005, os cursos profissionais, até então desenvolvidos quase exclusivamente nas escolas profissionais, passam também a ser ministrados nas escolas públicas de ensino secundário regular, segundo as condições definidas no Despacho n.º 14750/04, 2ª série, de 23 de Julho. Como modelo experimental, funcionaram nas áreas da

Mecânica e da Química, áreas que deixaram de estar abrangidas pelos cursos tecnológicos das escolas públicas.

Os cursos profissionais, que se distribuem por 39 áreas de formação, organizam-se segundo o paradigma de concepção estabelecido para todos os cursos do ensino secundário, com uma estrutura curricular organizada por três componentes de formação. A componente de formação sociocultural, tal como a componente de formação geral (comum) nos cursos científico-humanísticos e tecnológicos, visa contribuir para a construção da identidade pessoal, cívica e cultural dos alunos e integra as disciplinas de Português, Língua Estrangeira, Área de Integração, Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação Física. A componente de formação científica, por sua vez, integra um conjunto de disciplinas variável com a área do saber, visa também a aquisição e o desenvolvimento de saberes e competências de base de cada curso. Por último, a componente de formação técnica, tal como a componente de formação tecnológica, nos cursos tecnológicos, tem como objetivo, em complementaridade com a componente de formação científica, a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de saberes e competências de base do respetivo curso.

Os cursos profissionais têm a duração de três anos letivos, de acordo com o decreto-lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, correspondentes ao 10º, 11º e 12º anos, contemplando as três componentes disciplinares (Quadro 1) e uma componente de formação em contexto de trabalho.

Quadro 1 – Componentes de formação dos cursos profissionais.

Componentes de Formação	Matriz dos cursos profissionais	
Componente de Formação Sociocultural	Português	320 H
	- Língua Estrangeira I, II ou III	220 H
	- Área de Integração	220 H
	- TIC	100 H
	- Educação Física	140 H
	Subtotal:	1000 H
Componente Formação Científica	- Duas a três disciplinas científicas	500 H
	Subtotal:	500 H
Componente Formação Técnica	- Três a quatro disciplinas da área técnica	1180 H
	- Formação em contexto de trabalho	420 H
	Total	3100 H

A componente de formação em contexto de trabalho visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir. O curso compreende ainda, como parte integrante da avaliação, a realização de uma Prova de Aptidão Profissional (PAP). A sua concretização deve assumir-se como um projeto interdisciplinar, cujo produto final é apresentado à comunidade educativa em sessão pública.

A avaliação dos cursos profissionais assume carácter predominantemente formativo e contínuo e incide sobre as aprendizagens realizadas em cada módulo, nos quais se dividem os conteúdos disciplinares. A avaliação somativa realiza-se em cada módulo e exprime-se em uma escala de zero a 20 valores. A conclusão com aproveitamento de um curso profissional obtém-se pela aprovação em todas as disciplinas do curso, na formação em contexto de trabalho e na prova de aptidão profissional, com classificação igual ou superior a 10 valores.

Os alunos dos cursos profissionais não estão sujeitos à realização de exames nacionais para efeitos de conclusão do curso. Poderão, no entanto, realizar exames nacionais para efeitos de acesso ao ensino superior, nas disciplinas específicas requeridas por cada estabelecimento do ensino superior, consoante a área de estudos.

A rede do ensino profissional compreende uma extensa lista de Cursos Profissionais ao abrigo da revisão curricular do ensino profissional (decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de Março e da Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio), enquadrados em um conjunto de famílias profissionais que vão desde as artes do espetáculo e dos audiovisuais até as ciências informáticas, eletricidade e energia, eletrónica e automação, passando, entre outras, pela gestão e administração, contabilidade e fiscalidade.

No ano letivo de 1998/99, o ensino profissional era frequentado na rede de escolas profissionais por 27.995 alunos, passando no ano letivo de 2004/05, com a implementação da reforma do ensino secundário, para 36.765 alunos, período em que coexistem os cursos profissionais nas escolas públicas com os cursos profissionais nas escolas profissionais, como consta do Quadro 2 (GEPE, 2009).

Quadro 2 – Evolução de alunos inscritos nos cursos profissionais desde 2003/04.

Ensino Profissional	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Escolas públicas	2842	3675	3990	14981	31409	54899	63623	66629
Escolas privadas	31557	33089	32952	32728	31589	36089	45020	44193

TOTAL	34399	36765	36942	47709	62996	90988	108643	110462
-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	--------	--------

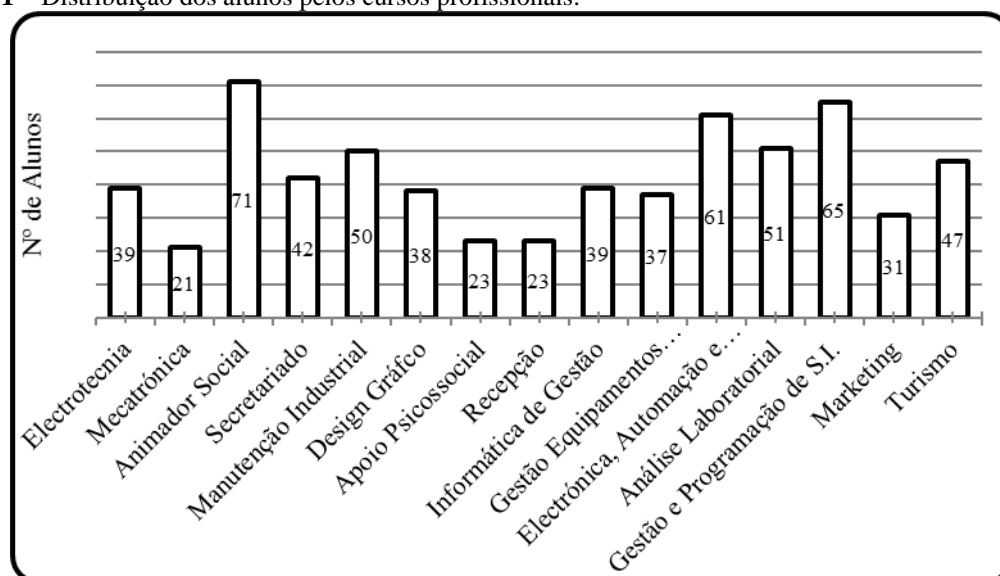
Em 2010/11, os cursos profissionais de nível secundário eram frequentados em Portugal por 110.462 alunos, em larga medida pelo alargamento do ensino profissional à rede das escolas secundárias públicas, mas também à consequente extinção, por via administrativa, dos cursos tecnológicos.

Metodologia

O contexto deste estudo englobou três escolas secundárias públicas de referência tecnológica do grande Porto, com vasta tradição de ensino técnico e tecnológico. O objetivo foi conhecer as percepções dos alunos do ensino profissional sobre o (in)sucesso escolar desenvolvido nos diferentes cursos profissionais, correspondente ao ciclo de formação de 2007-2010. O estudo incluiu, também, as opiniões dos professores diretores dos cursos envolvidos sobre o (in)sucesso escolar que neles se verifica, o modelo de desenvolvimento curricular em estrutura modular e as suas implicações no processo de aprendizagem do aluno.

O universo empírico do estudo compreendeu a totalidade de 638 alunos de todos os cursos profissionais em funcionamento nas escolas em estudo (designadas por escolas A, B e C), respetivamente: curso técnico de eletrotécnica, técnico de manutenção industrial, técnico de secretariado, técnico animador sociocultural, técnico de eletrônica, técnico de automação e controle, técnico de gestão de equipamentos informáticos, técnico de gestão e programação de sistemas informáticos, técnico de análise laboratorial e técnico de turismo (Gráfico 1). No que diz respeito à população docente, incluíram-se os professores que exercem as funções de direção dos cursos profissionais que se encontram no 12º ano (alunos finalistas).

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos pelos cursos profissionais.



Os métodos de recolhimento dos dados utilizados foram a análise documental e um inquérito por questionário, dirigido aos alunos, cujos elementos foram alvo de análise estatística descritiva com recurso ao software SPSS – *statistical package for the social sciences*. Para além de recolher informações sobre as características pessoais e familiares dos alunos, tais como as retenções durante a escolaridade obrigatória, os resultados escolares obtidos durante o 9º ano de escolaridade, bem como as razões que determinaram essas retenções, foram analisados os meios socioeconómicos de origem dos alunos, as motivações e os interesses que estiveram presentes na opção pelo ensino profissional, incluindo os níveis escolares de aproveitamento dos alunos. Através do questionário, foi ainda possível conhecer a rentabilidade do ciclo de formação correspondente a 2007/08 a 2009/10 utilizando como fonte de informação o indicador oficial atualmente em uso para determinar a taxa de rentabilidade, concebida e utilizada pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico). Trata-se da taxa que relaciona o número de alunos diplomados em um determinado ano (ano previsível de conclusão de curso) com o número de alunos inscritos pela primeira vez no 1º ano do respetivo curso (10º ano, no caso em estudo) e o número de alunos que concluiu esse curso no espaço de três anos (10º, 11º e 12º anos). Os dados recolhidos nas entrevistas semiestruturadas aos 12 professores diretores dos cursos profissionais foram objeto de tratamento qualitativo, através de análise de conteúdo.

Resultados e discussão

A grande maioria dos alunos das escolas em estudo com ensino profissional é proveniente das designadas classes populares, de acordo com a matriz de conversão utilizada por Magalhães (2005). Segundo esse autor, os lugares de classe são definidos pela associação das variáveis “situação na profissão”, “profissão” e “nível de escolaridade”, isto é, a conjugação da profissão dos pais com a situação na profissão e o nível de habilitações.

A grande maioria dos 638 alunos inquiridos é filha de pais com a escolaridade básica mínima, como se verifica no Quadro 3. As perspetivas de futuro desses alunos são o mundo do trabalho após a conclusão do ensino profissional.

Quadro 3 – Habilitações literárias dos pais dos alunos.

Habilitações literárias	Pai			Mãe	
	Frequência	%		Frequência	%
Não sabe ler nem escrever	0	0		0	0
Sabe ler e escrever	39	1.4		44	6.9
4º Ano ou equivalente	197	30.9		215	33.7
6º Ano de escolaridade	124	19.4		144	22.6
9º Ano de escolaridade	115	18.0		114	17.9
12º Ano ou equivalente	115	18.0		86	13.5
Bacharelato	2	0.3		1	0.15
Licenciatura	8	1.2		10	1.6
Pós-Graduação	0	0.0		0	0.0
Doutoramento	0	0.0		0	0.0
Não sabe	38	6.0		24	3.8

Constata-se que a influência do capital escolar das famílias produz desigualdades de aspirações nos alunos, nomeadamente a escolaridade dos pais, dado que estas aumentam ou diminuem com o nível de escolaridade da família. Verifica-se uma fraca incidência de alunos com origem na pequena burguesia, pequena burguesia técnica e de enquadramento técnico, pequena burguesia de execução e/ou pequena burguesia de execução pluriativa, mas grande predominância de alunos com origem no operariado industrial e/ou pluriativo, assim como uma residual proveniência de alunos com origem em famílias que ocupam lugares cimeiros na hierarquia social (burguesia empresarial e proprietária e/ou burguesia profissional).

O ensino profissional é uma via de ensino secundário procurada por muitos alunos, na convicção de que se trata de um percurso de ensino formativo que não só permite uma “saída

profissional” como inclui um “currículo académico com disciplinas mais práticas e motivadoras” e também mais “facilitador à conclusão do 12º ano”, como se depreende das opiniões maioritárias obtidas dos alunos (Quadro 4).

Quadro 4 – Aspetos positivos que mais contribuíram para a frequência do ensino profissional.

Aspetos positivos para a frequência do ensino profissional	Frequência	%
Saída profissional numa área de que gosta	181	28.4
A existência de aulas mais práticas	140	21.9
Permitir concluir mais facilmente o 12º ano	100	15.7
A existência de mais projetos de trabalho	51	8.0
Possibilitar uma melhor relação professor-aluno	31	4.9
Formação técnica do curso mais motivante	26	4.1
Melhor preparação para o mundo do trabalho	23	3.8
Melhor convívio com os colegas	21	3.3
Porque existe um estágio profissional	20	3.1
Não respostas	44	6.9

O insucesso escolar esteve muito presente no percurso escolar de uma grande parte dos alunos do ensino profissional: 53% deles (336) tiveram retenções (uma ou mais) durante a escolaridade obrigatória. Por outro lado, os níveis obtidos pelos alunos no final do 9º ano de escolaridade (ano que antecede a entrada no ensino profissional) nas disciplinas de Português, Língua Estrangeira e Matemática (Quadro 5) são reveladores de insucesso – em especial, na disciplina de Matemática (314 dos 638 alunos completaram o 9º ano com nível 2), considerada fundamental para o desenvolvimento da maioria dos cursos profissionais de carácter científico-tecnológico.

Quadro 5 – Níveis escolares obtidos no final do 9º ano escolaridade.

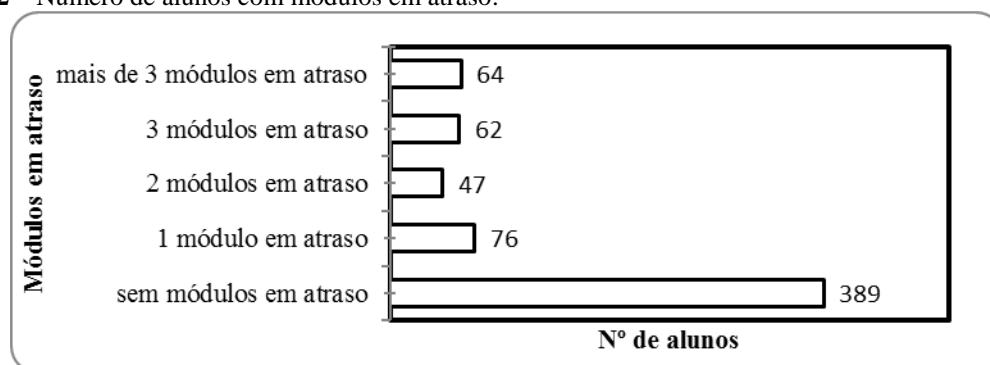
Níveis	Português	L. Estrangeira	Matemática
1	3	2	4
2	69	48	314
3	409	431	223
4	132	135	72
5	25	22	25

A opção pelo ensino profissional, manifestada pelos alunos em estudo após a conclusão do 9º ano de escolaridade, parece ser uma escolha maioritária. Esta baseia-se em critérios que estão relacionados com o insucesso e o abandono desses alunos durante o

percurso académico anterior e das dificuldades que dizem sentir em disciplinas como a Matemática e a Física e Química (36,7%). Corresponde, também, a uma opção para 36,2% dos alunos pelo fato de ser uma via de ensino que lhes permite concluir o 12º ano através de um currículo com aulas mais práticas e mais direcionadas para uma inserção rápida no mercado de trabalho. A origem social também parece determinar o percurso escolar desses alunos em outros níveis de ensino, nomeadamente quando se verifica que a grande maioria não pretende continuar estudos superiores após a conclusão do 12º ano.

O insucesso escolar (módulos curriculares em atraso) marca significativamente o processo de aprendizagem dos alunos que frequentam os cursos do ensino profissional: 249 dos 638 alunos têm módulos em atraso, constatando-se ainda que, desses, 64 apresentam mais de três módulos em atraso (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Número de alunos com módulos em atraso.



Trata-se de alunos que revelam muita desmotivação pela escola e pelos conteúdos mais teóricos do currículo, assim como algum desapontamento pelo tipo de ensino que lhes é ministrado, quando referem que esperavam encontrar uma formação académica mais prática e mais experimental. Muitos frequentaram cursos CEF (Cursos de Educação e Formação), normalmente direcionados para alunos em situação de insucesso repetido e/ou que demonstram desinteresse pelas atividades académicas e pela escola. O estudo revelou, ainda, que as turmas dos cursos profissionais são formadas por muitos alunos provenientes de Cursos de Educação e Formação e por alunos que concluíram o Ensino Básico com percursos marcados por insucessos com retenções.

A taxa de conclusão dos alunos dos cursos profissionais, correspondente ao ciclo de formação que teve início em 2007/2008 e conclusão em 2010 (ciclo de formação de 3 anos), das escolas em estudo, é apenas de 55%. Dos 284 que iniciaram esse ciclo de formação, apenas 157 alunos concluíram com sucesso todo o currículo escolar e profissional, incluindo a

Prova de Aptidão Profissional (PAT), necessária para a conclusão do ensino secundário e a certificação profissional de técnico de nível III.

O estudo revelou também que o insucesso escolar não se distribui uniformemente pelos diversos cursos profissionais (Gráficos 3 e 4). Enquanto a taxa de conclusão dos alunos do Curso de Manutenção Industrial da Escola A é de 57% (iniciaram 23 alunos e concluíram o curso 13), a taxa de conclusão dos alunos do Curso de Manutenção Industrial da Escola B é de 86% (iniciaram 21 alunos e concluíram o curso 18).

Gráfico 3 – Cursos e alunos da escola A.

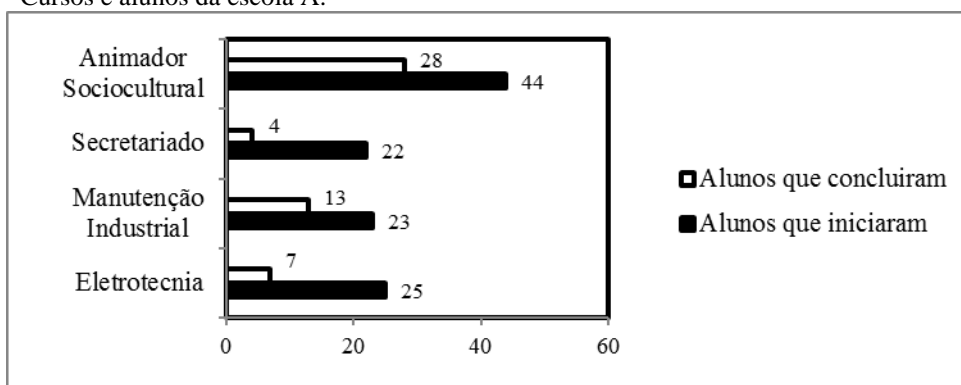
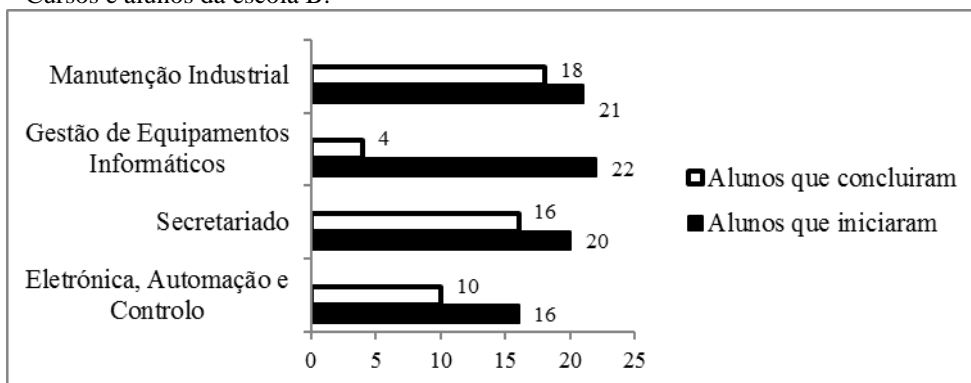


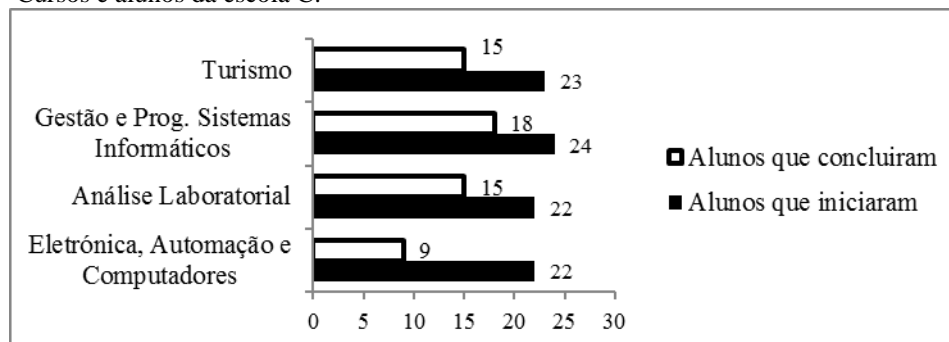
Gráfico 4 – Cursos e alunos da escola B.



Salienta-se, negativamente, as baixíssimas taxas de conclusão, respetivamente de 18% dos alunos do Curso de Secretariado da escola A e 18% dos alunos do Curso de Gestão de Equipamentos Informáticos da escola B, assim como a reduzida taxa de conclusão de 28% dos alunos do Curso Técnico de Eletrotecnia da Escola A. Trata-se de uma taxa bastante inferior à taxa de conclusão de 41% verificada nos alunos do Curso Técnico de Eletrónica, Automação e Controle da Escola C (Gráfico 5), que são cursos com estruturas curriculares baseadas em conteúdos programáticos semelhantes nas suas componentes de formação técnica e conteúdos iguais nas componentes de formação sociocultural e científica. Parece

confirmar-se o designado efeito escola como variável importante no maior ou menor insucesso dos seus alunos.

Gráfico 5 – Cursos e alunos da escola C.



Os resultados parecem indiciar, também, que o insucesso escolar está diretamente relacionado com o resultado de uma ação educativa menos adequada, nomeadamente com a forma como o processo de desenvolvimento modular se promove em sala de aula. De acordo com as entrevistas aos diretores dos cursos, uma das justificativas para esses resultados está relacionada com a conjugação da desmotivação que os alunos demonstram pelas aulas de alguns cursos, que não correspondem às expectativas criadas, uma vez que representam a continuação do mesmo tipo de aula que sempre tiveram. E, por outro lado, a dificuldade de adaptação dos professores ao currículo em estrutura modular dos cursos, em que as suas atividades de ensino-aprendizagem confluem para uma lógica de integração disciplinar em detrimento de práticas curriculares atomizadas.

Os diretores dos cursos em estudo salientam que muitos dos professores que lecionam o ensino profissional manifestam a sua insatisfação por lecionarem cursos do ensino profissional, não só devido à representação negativa que têm desse tipo de ensino, como também pelas dificuldades que dizem sentir em se adaptarem aos princípios psicopedagógicos da estrutura modular desse tipo de ensino e para os quais não receberam qualquer tipo de formação. Assim, a tendência parece ser a de perpetuar nos cursos profissionais as práticas educativas que sempre desenvolveram nos cursos de prosseguimento de estudos, agravada pela semelhança que existe entre os conteúdos dos programas desenvolvidos para todos os cursos de nível secundário.

Os programas e os seus conteúdos, por vezes, são muito semelhantes aos programas das disciplinas dos restantes cursos do ensino secundário, elaborados sem os princípios próprios da modularização. Prevalece também, na opinião docente, a convicção de que o objetivo principal dos cursos profissionais é o combate às taxas de insucesso e de abandono

escolar, permitindo manter na escola alunos que pura e simplesmente não se identificam com os cursos científico-humanísticos.

Por outro lado, as razões evocadas e justificadas pelas escolas em estudo, para os baixos rendimentos escolares dos alunos do ensino profissional, apontam para a existência de problemas relacionados com a não adaptação de muitos alunos a determinados cursos profissionais, nomeadamente naqueles cursos para os quais não só não possuem os pré-requisitos básicos como a vocação profissional minimamente necessária, principalmente nos cursos profissionais de cariz científico-tecnológicos. É referido que os baixos níveis de conhecimentos adquiridos em disciplinas consideradas nucleares para o desenvolvimento de determinados cursos profissionais não só não permitem dinâmicas organizacionais e pedagógicas adequadas ao sucesso dos alunos como parecem causar grandes dificuldades na sobrevivência de muitos alunos em determinados cursos que são fundamentais ao ensino profissional. Igualmente, as situações de desmotivação, desinteresse e de indisciplina que se verificam em diversos contextos de sala de aula, nomeadamente nas disciplinas mais teóricas do currículo académico, são causas consideradas importantes para o abandono e insucesso que se verifica nesse nível de ensino em Portugal.

Considerações finais

Os cursos profissionais parecem corresponder a uma opção de ensino capaz de atenuar o insucesso escolar que se verifica no ensino secundário, no sentido de que *prolongam* no tempo os indicadores de sucesso educativo. Os resultados do insucesso só se refletem nas estatísticas no final de cada ciclo de formação. Os alunos do ensino profissional não acumulam insucesso por retenção de ano escolar, uma vez que são *empurrados*, durante o seu percurso, até ao décimo segundo ano e muitos deles com diversos módulos em atraso, embora existam alunos que abandonem os cursos por incompatibilidades (cognitivas), por mudança opcional de curso ou simplesmente por abandono escolar.

Parece também existir uma relação de causa efeito entre alunos desmotivados nas aulas e com retenções modulares e as pedagogias de ensino utilizadas pelos professores em sala de aula. Muitos dos professores que lecionam o ensino profissional desconhecem os princípios psicopedagógicos que estão subjacentes à organização e ao funcionamento da estrutura curricular por módulos para o desenvolvimento de competências nos cursos profissionais, conforme salientam os professores diretores dos cursos, assim como Gonçalves & Martins (2008). O prolongamento das unidades modulares, em detrimento da diferenciação

modular na sala de aula, dificulta a lecionação de outros módulos no respetivo ano letivo e provoca a desmotivação de muitos alunos, por insuficiência de aulas mais experimentais e mais práticas, especialmente nos cursos profissionais científico-tecnológicos. As consequências manifestam-se, normalmente, por insucessos modulares repetidos.

Os professores consideram que adaptar o estilo e o método de ensino à diversidade desses alunos, significativamente marcados pelo insucesso escolar, e manter um bom clima de trabalho na sala de aula é uma tarefa difícil, que não favorece os alunos com maior risco de insucesso. Os conhecimentos prévios dos alunos, assim como a desmotivação pela escola e o desinteresse pelos conteúdos mais académicos do currículo são causas consideradas relevantes pelos professores e pelos próprios alunos para o insucesso modular e para o abandono que se verifica em diversos cursos. Consideram, ainda, que é difícil recuperar e motivar alunos que acedem a cursos com graves carências nos seus conhecimentos, considerados pré-requisitos fundamentais de acesso ao ensino secundário. Muitos dos alunos que frequentam os cursos profissionais são oriundos dos CEF (cursos de educação e formação), com um perfil de competências manifestamente inadequado e insuficiente para uma inserção positiva em um curso profissional.

A cultura escolar, por outro lado, favorece a hegemonia pedagógica dos cursos científico-humanísticos em detrimento dos cursos do ensino profissional, assim como a organização escolar, normalmente incompatível com a flexibilidade da estrutura modular do currículo do ensino profissional. A formação de turmas, por seu turno, com alunos sem qualquer orientação profissional para determinadas áreas de formação, incluindo as práticas disciplinares tradicionais de muitos dos professores que lecionam esse tipo de ensino, com o seu sistema de avaliação essencialmente sumativa e centrada quase exclusivamente na aquisição dos conteúdos, são outras causas pedagógicas que também promovem o insucesso e o abandono desses alunos, majoritariamente com origem em famílias com baixas expectativas em relação à escola e ao futuro dos seus educandos.

Considerando que existe uma grande heterogeneidade social, cultural, de capacidades e de motivação dos alunos que acedem ao ensino profissional, é fundamental que a preparação dos professores que lecionam esse tipo de ensino não esteja centrada exclusivamente no domínio do seu âmbito científico e no conhecimento de técnicas didáticas básicas. É fundamental que compreendam, para além dos interesses profissionais dos seus alunos, as distintas formas de organização e de gestão da aula. Nomeadamente ao nível das práticas pedagógicas, do clima da sala de aula, da implementação e da articulação da estrutura

modular do currículo, assim como no domínio de estratégias de ensino que motivem os alunos para a participação nos processos de ensino aprendizagem e de avaliação.

A aquisição e a aplicação desses conhecimentos em contexto de sala de aula só serão possíveis se existirem melhores condições de trabalho, nomeadamente a existência de um reduzido número de alunos por turma para o desenvolvimento de aulas mais experimentais e práticas, mais tempo disponível para o trabalho dos professores em equipe através de uma nova organização dos horários e dos espaços, o desdobramento das áreas curriculares com mais tempo destinado às aulas práticas e uma atenção mais individualizada aos alunos marcados pelo insucesso.

Referências

ADELL, M. *Estrategias para mejorar el rendimiento académicos de los adolescentes*. Madrid: Pirámide, 2002.

AZEVEDO, J. *Avenidas de liberdade, reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa, 2001.

BENAVENTE, A. Insucesso Escolar no Contexto Português – Abordagens, Concepções e Políticas. *Cadernos de Pesquisa e de Intervenção*, 1, pp.1-40, 1990.

BENAVENTE, A. Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias. *In Seara Nova*, 18, pp.3-27, 1998.

BRADLEY, R. y CORWYN, R. Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, pp.371-399, 2002.

CORTESÃO, L., & TORRES, A. *Avaliação Pedagógica/Insucesso Escola*. Col. Ser Professor. Porto: Porto Editora, 1990.

COSTA, A., & MELO, S. *Dicionário de Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora, 1994.

DETRY, B., & CARDOSO, A. *Construção do futuro e construção do conhecimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

EURYDICE. *A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia*, Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação e do Programa Educação para Todos, Lisboa, 1995.

FORMOSINHO, J. *A Construção Social da Educação Escolar*”, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto: Edições ASA/Clube do Professor, 1991.

FORQUIN, J. *Sociologia da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONÇALVES, J., & MARTINS, P. *Cursos Profissionais*. – Guia Prático para o Professor. Porto: Areal Editores, 2008.

ITURRA, R. *A construção social do insucesso escolar*. Lisboa, Escher, 1990.

MAGALHÃES, D. *Dimensão Simbólica de uma Prática Social: Consumo do Vinho em Quotidianos Portuenses*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005.

MARCHESE, A. & MARTIN, E. (Eds.) *Evaluación de la educación secundaria*. Fotografía de una etapa polémica. Madrid: Fundación Santa María, 2002.

MARTINS, A. & CABRITA, I. *A Problemática do insucesso escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO. *Reforma do Ensino Secundário*: Documento orientador da Revisão Curricular do Ensino Profissional – Linhas Orientadoras, 2003.

NÓVOA, P., & RIBEIRO, I. *Variáveis preditoras do sucesso na transição do ensino básico para o ensino secundário*. Poster apresentado na II Conferência internacional "DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL": Braga: Universidade do Minho, 2005.

OCDE. *Overcoming failure at school*. Paris: OCDE, 1998.

OVEJERO, A. Importancia de las dimensiones psicosociológicas en el ámbito educativo. In: J.F. MORALES, S. YUBERO y E. LARRAÑAGA (Coords.): *La sociedad educadora: dimensiones psicosociales de la educación*, (pp.17-32). Universidad de Castilla-La Mancha: Colección Estudios, 2003.

PEPT 2000. *A Luta Contra o Insucesso Escolar – Um Desafio Para a Construção Europeia*. Ministério da Educação, Lisboa, 1995.

PEPT 2000. *Caracterização Regional dos Factores de Abandono e Insucesso Escolar n.ºs 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Ministério da Educação, Lisboa, 1995.

PERRENOUD, Ph. *Porquê construir competências a partir da escola?* Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Porto: Edições ASA, 2003.

PIRES, E., FERNANDES, A. & FORMOSINHO, J. *A Construção Social da educação Escolar*. Colecção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Porto: Edições Asa, 1991.

ROSÁRIO, P. Motivação e aprendizagem: uma rota de Leitura. In M. Taveira (Coord.). *Temas de Psicologia Escolar*. Contributos de um projecto científico-pedagógico (pp.23-60). Coimbra: Quarteto Editora, 2005.

ROTEIRO DO ANO ESCOLAR 1995-1996, *Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino*, Ministério da Educação, pp.84-96.

ROVIRA, J. Educación en valores y fracaso escolar. In A. Marchesi & Carlos Gil (Coords) *El Fracaso Escolar – Una Perspectiva Internacional*. Madrid: Alianza Editorial, S.A., 2003. pp.83-97.

SIL, V. *Alunos em Situação de Insucesso Escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2004.

SOARES, J. O efeito da escola no desempenho cognitivo dos alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación*, 2 (2), 83-104, 2008.

TEDDLIE, C. & REYNOLDS, D. *The International handbook of school effectiveness research*. Nova York: Falmer Press, 2000.

TOUTKOUSHIAN, R. y CURTIS, T. The effects of socioeconomic factors on public high school outcomes and rankings: Evidence from New Hampshire. *Journal of Educational Research*, 98, 259-271, 2005.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

DECRETO – LEI Nº 26/89, de 21 de Janeiro

DESPACHO Nº 14750/04 de 21 de Janeiro

ANTÓNIO BERNARDO MORAIS PINTO

Doutor em Educação, investigador do CeiEF (Unidade de Investigação da Universidade Lusófona) e Professor do Ensino Secundário com lecionação no ensino técnico e profissional.

Contato: antoniobmpinto@gmail.com

JOÃO PAULO FERREIRA DELGADO

Doutor em Ciências da Educação e Professor Adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Contato: pdelgado@ese.ipp.pt

ALCINA MANUELA DE OLIVEIRA MARTINS

Doutora com agregação. Professora Catedrática da Universidade Lusófona do Porto. Diretora do Instituto de Educação e coordenadora do mestrado em Ciências da Educação. Autora de publicações na área da Educação. Contato: amom@ulp.pt